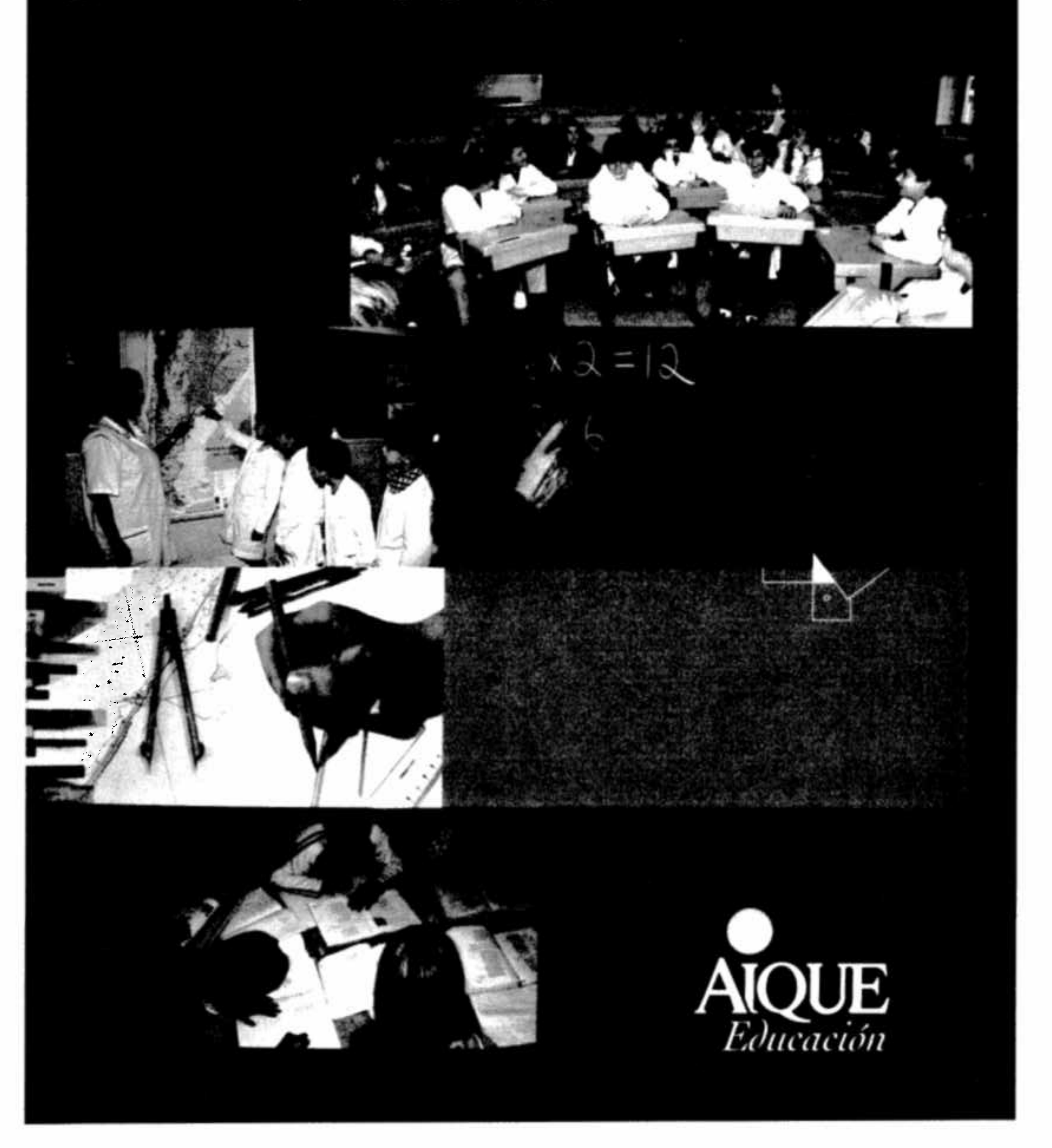Andrea Alliaud
Estanislao Antelo

LOS GAJES DEL OFICIO

Enseñanza, pedagogía y formación



Andrea Alliaud



Es Doctora en Educación en la Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Profesora adjunta en el Departamento de Ciencias de la Educación de la misma facultad, institución en la que además dirige un programa de investigación destinado al estudio de la experiencia y el saber docente. Asimismo se desempeña como profesora de posgrado en la Universidad Torcuato Di Tella.

Dirige el área de Formación Docente en el Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa de la Organización de Estados Iberoamericanos (IDIE/OEI), de la Argentina. Fue Directora General de Educación Superior del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires.

Es autora de numerosos artículos y libros destinados a la formación docente, como *Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino*.

Estanislao Antelo



Es pedagogo, Licenciado y Profesor en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Rosario; Máster en Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos y Doctor en Humanidades y Artes en la Universidad Nacional de Rosario. Se desempeña hace más de 25 años como docente en diversas unidades académicas de grado y posgrado. Es profesor del Seminario "Problemas teóricos de la educación" en la Maestría en Gestión Educativa de la Universidad de San Andrés y cocoordina el curso de Posgrado en Educación Inicial y primera infancia en FLACSO Argentina. Es codirector de la revista *Cuaderno de pedagogía Rosario*.

Ha publicado libros y numerosos artículos en medios argentinos e internacionales. Sus trabajos actuales se proponen estudiar el valor de la enseñanza, los profesores y los maestros en la transmisión de la cultura.



LOS GAJES DEL OFICIO

Enseñanza, pedagogía y formación

Alliaud, Andrea
Los gajes del oficio : enseñanza, pedagogía y formación
Andrea Alliaud y Estanislao Antelo. - 1a ed. 1a reimp. -
Buenos Aires : Aique Grupo Editor, 2011.
176 p. ; 23x16 cm. - (Nueva carrera docente / Silvina Gvirtz)

ISBN 978-987-06-0215-6

1. Formación Docente. I. Antelo, Estanislao II. Título
CDD 371.1

Dirección editorial
Diego F. Barros

Edición
Elvira Boccia

Jefatura de Gráfica
Victoria Maier

Diagramación
Rafael Medel

Diseño de tapa
Gustavo Macri

Asistente de Colección
Magdalena Soloaga

Corrección
Cecilia Biagioli

Producción industrial
Pablo Sibione

Francisco Acuña de Figueroa 352 (C1180AAF) Ciudad Autónoma de Buenos Aires
Teléfono y fax: 4867-7000
E-mail: editorial@aique.com.ar - http://www.aique.com.ar

Hecho el depósito que previene la Ley 11723.
LIBRO DE EDICIÓN ARGENTINA
ISBN 978-987-06-0215-6
Primera edición - Primera reimpresión

Esta edición se terminó de imprimir en septiembre de 2011 en
Primera Clase Impresores, California 1231, Ciudad de Buenos Aires.

Índice

Los gajes del oficio

CAPÍTULO 3

Los maestros a través del espejo. Una mirada desde la biografía escolar

Andrea Alliaud

Los maestros de los maestros

Los maestros novatos, que actualmente se encuentran ejerciendo su profesión, reconocen que el recorrido que transitaron para llegar nuevamente a la escuela ejerció "influencia" en su ser como docentes. Este recorrido comprende los distintos niveles escolares, la formación profesional y los primeros desempeños.

En sus relatos autobiográficos, los maestros refieren: "marcas", "huellas", "ejemplos" (para seguir o no), "modelos" y "contramodelos", como un caudal de experiencia que les proporcionó una estadía prolongada en las instituciones escolares. Sin embargo, serán los docentes, *sus* docentes, los que cobran verdadero protagonismo en la construcción de su ser y quehacer profesional: "Las situaciones escolares vividas influyen a diario en lo que transmitimos debido al aprendizaje significativo que queda guardado en mí".

"Las maestras y profesores me influyeron muchísimo. Uno pasa la mitad de la vida dentro de una escuela. Siempre te acordás de lo que te dijeron, inconsciente o conscientemente, como lo quieras llamar, de las cosas que te marcaron y que te marcan".

Estos maestros reconocen fundamentalmente la influencia de *otros* maestros o profesores, ya sea por los aspectos positivos que toman de ellos, por los negativos que descartan, o por ambos a la vez. En el ejercicio de su práctica profesional, estos parecen ser referentes a partir de los cuales irán encontrando un lugar en la profesión en la que pretenden afianzarse.

> El primer tiempo es un tiempo de acomodación en el que serán bosquejados distintos modelos de desempeño. Muchos actuarán por imitación, tratando de asemejarse a los personajes vividos como ideales en el transcurso

> de su paso por las sucesivas instituciones escolares y de formación profesional. Otros actuarán por contraste u oposición, tratando de diferenciarse de aquellos personajes que marcaron negativa o dolorosamente su propia trayectoria. Con voluntad y con suerte, con el tiempo, iremos construyendo como un *collage*, nuestro propio estilo (Frigerio y otros, 1992: 17).

En los relatos autobiográficos, la influencia percibida por los maestros no suele recaer en una persona: aparecen ejemplos de docentes opuestos que se evocan conjuntamente. Hay de quienes tomar, aprender y otros de quienes diferenciarse. Asimismo, y tal como ellos lo expresan, hay determinadas características de cada docente que se toman o se desprecian. Cada uno irá armando y definiendo su propio modelo a partir de esos fragmentos. Este proceso de creación del *ser docente* se produce a partir de ejemplos, mejores o peores, de tipos ya conocidos. Para Zeichner y Gore (1990) es altamente selectivo, en tanto los maestros noveles toman o escogen diversos atributos y prácticas que ellos observaron y experimentaron con sus propios docentes y los sintetizan dentro del modelo de docente que ellos aspiran a ser.

"Al releer cómo soy como maestra, encontré varias características de mis profesores predilectos (...) Siempre digo que soy una mezcla de...".

"Creo que me he visto muy influenciado para no cometer los errores de mis maestros y copiar las actitudes buenas de muchos de mis profesores. (...) Trato de no tomar como modelo una sola persona, sino de ver cuáles son las cosas buenas y también las cosas malas para no repetirlas".

Estrechamente relacionado con los modelos *vividos* durante la infancia y la juventud, hay casos en que los maestros principiantes expresan lo que quieren ser y no ser, tomando como parámetro a los docentes que fueron encontrando en su vuelta a la escuela. Serán nuevamente los maestros de nivel primario los referentes más cercanos que les posibilitarán (esta vez) ir delineando, proyectando o probando ciertas acciones ligadas, en estos casos, con los aspectos más específicos de su práctica profesional. Varios de nuestros maestros se sienten marcados o influenciados por estos docentes: "Me marcó mucho la situación descripta en cuarto grado y las observaciones que hice siendo ayudante, en cuanto a darme una idea de cómo era posible llevar esto a cabo".

"Los maestros, donde yo hice las prácticas eran muy buenos y me influyeron en un montón de cosas".

Los maestros más jóvenes imitan o se oponen, copian o se enfrentan al personaje convocado o a algunos de sus rasgos. Lo que les hicieron, lo que les dijeron, lo que les pasó con ellos constituye una experiencia que los formó (más allá de lo que estaba definido explícitamente y además de los espacios especí-

ficos destinados a su preparación profesional), a partir de la cual se irá sedimentando lo que ellos mismos irán produciendo o reproduciendo como docentes.

La biografía escolar, como paso prolongado por distintas instituciones educativas, representa para los docentes un caudal de experiencia personal que es preciso considerar a la hora de entender la docencia y definir su formación profesional. La fuerza de esas vivencias escolares radica precisamente en el hecho de que se han aprendido a lo largo de un tiempo prolongado, en etapas decisivas de la vida y *en situación*: es lo vivido o lo aprendido, al decir de Larrosa (2000), en tanto *nos* pasa, por oposición a lo que simplemente pasa. Es la experiencia que forma parte de la trama de nuestras vidas y, en tanto tal, cobra significación (Huberman, 2000).

La influencia formativa de la biografía escolar, o su alto impacto en el desempeño profesional de quienes vuelven a la escuela para enseñar, fue reconocida por numerosos trabajos académicos[1]. Los maestros, como vimos, también la reconocen. Las voces de estos maestros noveles, a los que nos referimos, forman parte de un trabajo de indagación sistemática (Alliaud, 2004) en el que nos interesó dar un paso más y avanzar en la reconstrucción de esa experiencia escolar vivida, a la que distintas investigaciones y los mismos maestros le otorgan un carácter altamente *formativo*. ¿Cómo eran los docentes que marcaron a estos sujetos que hoy son maestros? ¿Qué hacían? ¿Que les hacían? ¿Cómo recuperan y relatan, quienes se están afianzando como docentes[2] en el presente, el pasaje por la institución escolar?

La tarea de reconocer la influencia, las marcas, las huellas, los trazos o las enseñanzas que los otros les han dejado a estos sujetos que hoy son maestros sólo parece posible en tanto se acceda y trabaje con el contenido biográfico vivido. Es decir, los maestros podrán reconocer y reconocerse una vez que hayan volcado sus experiencias escolares y se hayan enfrentado con ese pasado que han vivido y los ha constituido. Sin esta tarea previa, corremos el riesgo de no trascender lo inmediato. Las marcas, las huellas, los trazos no están *a flor de piel* para todos.

En un primer momento del trabajo de investigación, nuestros maestros se presentaron como hacedores/escritores de un guión escolar en el que fueron

[1] Ya en su clásica obra *Schoolteacher*, Dan Lortie (1975) sostuvo que la biografía escolar es la llave para entender la socialización laboral. Así concebida, la vida escolar constituye una importante fuente de experiencia personal para los docentes. De allí en más, distintos estudios se encargaron de abonar dicha tesis.

[2] Intencionalmente, en la investigación aludida, se trabajó con maestros que contaban con menos de cinco años de antigüedad en la docencia, debido a que el propósito era estudiar la experiencia biográfica escolar que estos docentes habían tenido como alumnos. Con ese caudal de saberes de experiencia, además de los otorgados por la formación profesional, los maestros comienzan a enseñar. Es durante los comienzos, como vimos, cuando adquiere protagonismo la construcción de su ser y quehacer profesional.

delineando escenas y personajes que protagonizaron siendo alumnos. Aunque al hacerlo expresaban sus puntos de vista y valoraciones, lo hacían siempre desde el lado del autor que habla de su propia vida. Ya llegados hacia el final, los maestros armaron su propio personaje: se caracterizaron a sí mismos.

¿Soy buena?

Los personajes producidos por las nuevas generaciones de docentes resultan variados y, frecuentemente, se asocian con los distintos recorridos por ellos transitados para llegar de nuevo a la escuela. Así y todo, hay algunas recurrencias en sus relatos que nos interesaría presentar.

A la hora de hablar de sí mismos, estos maestros noveles refieren *el proceso de aprendizaje y formación que están protagonizando*, aún siendo enseñantes y trabajando en distintas escuelas. Reconocen que les falta por aprender y manifiestan su disposición o preocupación por hacerlo. Consideran que esto es propio de la profesión que los convoca y, en muchos casos, mencionan que ya se lo habían anticipado durante el profesorado: "Busco superarme. (...) mi oficio se va haciendo todos los días (...), aprendo todos, todos los días".

"Como maestra, creo que me falta mucho por aprender (...), pero estoy dispuesta a hacerlo, por mí y por los chicos porque estoy convencida de que, en todos los aspectos, 'se hace camino al andar'".

El proceso de aprendizaje que protagonizan en sus lugares de trabajo, y que parecen asumir con esfuerzo y constancia, se relaciona con la propia percepción de que *todavía les falta*. Tanto los docentes que fueron más críticos con la preparación formal como los que manifestaron que la aprovecharon, que "les sirvió", *sienten que cometen errores, sobre todo, en cuestiones específicas relacionadas con la enseñanza*. Su falta de competencia técnica y didáctica para enseñar parece afectarlos (preocuparlos) por las consecuencias que esta "incompetencia" percibida provocaría en sus alumnos: "Siento que cometo miles de errores en las secuencias didácticas, o sea, como que me cuesta mucho por momentos. Ahora mi grado es mío y tomo más decisiones de las que tomé antes. Entonces, siento que cometo errores a cada rato y mis alumnos me padecen".

"En lo que respecta a lo pedagógico, sé que sigo cometiendo errores, algunos traspiés (...). Desde lo didáctico, sé que tengo muchos errores. Muchas veces cuando estoy explicando, me escucho y me doy cuenta de que estoy haciendo un lío impresionante; por ahí, hay pibes que les cuesta más aprender y a mí me cuesta más ayudarlos. Por eso desde lo didáctico tengo mucho que aprender".

Todos reconocen que están aprendiendo, que se *van haciendo* en el día a día, en la práctica. Sin embargo, las condiciones institucionales en las que estos procesos de aprendizaje y formación se desarrollan varían entre los docentes. Hay quienes trabajan en escuelas que cuentan con espacios de producción y discusión colectivas, con equipos de asesoramiento que abordan temáticas y problemáticas propias de las distintas áreas de la enseñanza. Esta dinámica laboral no es frecuente, acontece fundamentalmente en escuelas *prestigiosas* y *elegidas*. En nuestra investigación, encontramos que esta colocación laboral particular es propia de los maestros que van o que fueron a la universidad.

"(...) tal vez influya el hecho de que, en mi lugar de trabajo, recibo el asesoramiento de gente muy especializada en lo que se refiere a la didáctica. Creo que, para mí, fue muy valioso comenzar y continuar mi formación en ese lugar".

"(...) mi formación [hablando de la universidad] me da más objetividad para analizar la tarea, fue un alivio para mi práctica".

El *plus* formativo que otorga la universidad, sobre todo cuando se trata de carreras afines con la docencia, resulta valorado por los docentes. Aun los que trabajan en escuelas *comunes* parecen encontrar en la formación universitaria recursos que les permiten canalizar dudas o inquietudes y, a la vez, mantener una actitud reflexiva respecto de su práctica profesional: "Siempre me estoy cuestionando la forma que tengo de enseñar, me trae mucha inseguridad (...). Tengo inseguridad en lo que hago en el día a día, en lo que pienso y lo que planifico".

"Tengo mis miedos. Por ejemplo, ahora estoy pensando qué aprendieron los chicos y qué no aprendieron".

Los maestros que no cuentan con espacios institucionalizados de formación profesional en sus lugares de trabajo, ni tienen acceso a otras instancias de formación (como las universidades), suelen buscar dentro de las escuelas a docentes y directivos a quienes poder consultar, por lo que los intercambios informales y los pasajes de materiales son las modalidades más frecuentes que asumen estos procesos de aprendizaje forzados por las circunstancias. Tales formas de capacitarse pueden resultar efectivas para enfrentar los problemas cotidianos aunque, como sostiene Gimeno Sacristán (1997), el aprendizaje por "imitación" suele propiciar la conformación de prácticas "adaptativas" a un escenario o contexto escolar en el que se han engendrado y dentro del cual actúan como sus reproductoras.

Mientras aprenden en sus lugares de trabajo, impulsados por las situaciones que enfrentan y circunscriptos a los recursos que van teniendo a la mano, estos maestros siguen su búsqueda. Acuden a otras instancias para seguir formándose, como los cursos de capacitación u otras carreras (generalmente, docentes o ter-

ciarias) y se nutren de variadas experiencias que parecen utilizar para alimentar su propia práctica: "(...) siento que mi oficio se va haciendo todos los días... Desde trabajar con mis compañeras y que me muestren cosas que desconocía; hacer cursos de capacitación; desde (...) y decir, puedo llevar herramientas de la educación no formal hacia la educación formal, y eso me da resultados óptimos".

"Trato de admirar a mis superiores y tomar lo mejor de ellos para inculcarlo en el grado. Cada momento vivido me ayuda a superar errores. Me gusta perfeccionarme cada año".

Nuestros maestros reconocen que cometen errores, tratan de seguir formándose, se angustian, se sienten impotentes ante situaciones que les traen dudas, que los desconciertan: "Hay muchas situaciones que me hacen sentir impotente", afirma una de ellas. Se desvalorizan y quieren llegar a ser cada día mejores; buscan, se dedican, se esfuerzan, planifican. Sostenidos en estas sensaciones iniciales, suelen manifestar *un sentimiento de autoexigencia promovido por la idealización hacia la tarea*: "Quiero ser una docente especial", "Quiero ser excelente", expresan. A pesar de las sensaciones *displacenteras* que provoca la oscilación entre la impotencia percibida y la omnipotencia proyectada, deseada, todos nuestros maestros delinean un rasgo de su personaje que demuestra *pasión, gusto, felicidad y satisfacción hacia lo que hacen*: "*Disfruto, encuentro placer* con lo que hago"; "*Me apasiono* con lo que hago"; "*Me llena* día a día el contacto con los nenes"; "*Amo la docencia. Amo a los niños*".

A la hora de precisar su propio quehacer, todos *se muestran involucrados, comprometidos y preocupados por atender a cada alumno particularmente*. La recompensa afectiva que les proporciona la tarea se vuelve del todo personalizada. El amor a los niños los involucra, los compromete, los preocupa. La individualización entendida como entrega, proximidad absoluta, fusión/confusión se torna, de este modo, en otro rasgo común que define el personaje que construyen nuestros docentes[3].

"Por ahí empiezo con otros logros, más adelante, cuando pasen los grupos y no los sienta tan *individualizados*, y no me enganche tanto lo afectivo".

"Mi rol con los alumnos es totalmente activo, *involucrándome en la tarea de cada uno* y haciendo que cada uno de ellos se involucre en lo que hace".

"Siempre fui de *comprometerme mucho con cada alumno desde lo afectivo...*".

"*Me preocupo por lo que le pasa a cada chico*".

[3] Compárese con el capítulo 6 "Enseñanzas y algo más". La cuestión distanciamiento/proximidad en la enseñanza aparece allí tratada.

Placer, pasión, completud, amor y felicidad aparecen ahora como sentimientos que conviven con los miedos, las incertidumbres, los temores y la angustia que les generan los primeros desempeños a los maestros principiantes. A la hora de hacer un balance, las sensaciones placenteras parecen imponerse o contrarrestar la influencia de las otras que, en definitiva, se presentan como pasajeras o circunstanciales. Los sentimientos de bienestar que les produce la tarea docente, junto con el desafío de asumir la individualización a la hora de concretarla en un escenario escolar masificado que reúne muchos alumnos, son dos rasgos que eran patrimonio de la maestra *buena*, evocada por nuestros maestros cuando se referían al nivel primario de su escolaridad.

El personaje de la *maestra buena*, que en los relatos autobiográficos se impone ante la buena maestra[4], quiere, mima, ayuda, escucha y denota felicidad, gusto y pasión por lo que hace. Las maestras buenas se recuerdan a partir de los vínculos cercanos que establecían ("tratan bien y están cerca"), aparecen como buenas personas; son queridas y reconocidas, sobre todo, cuando promueven situaciones que individualizan. Ser querido, reconocido, nombrado, elegido, favorecido, escuchado o ayudado (individualizado) por la maestra les provocó sensaciones de gratificación y satisfacción a esos alumnos que hoy son maestros.

Modelo para amar

Al realizar sus relatos autobiográficos, nuestros maestros miran a otros: a sus docentes y a sus alumnos: ¿qué destacan de los docentes que consideran "influyentes"? ¿Cómo recuerdan lo que (les) hicieron estos maestros y profesores? ¿Cómo perciben a sus alumnos? ¿Qué hacen o, mejor, qué dicen hacer? ¿Qué *les* hacen a los alumnos? ¿Qué priorizan de su tarea o qué dicen priorizar? En este juego especular de miradas, aparecen ellos mismos como maestros y también, las formas posibles de concebir la tarea de enseñar.

En todas las caracterizaciones producidas por los maestros, la *relación interpersonal*, el *vínculo* y el *afecto* con los alumnos se presentan como ingredientes que definen la tarea de enseñar. Son sus proporciones las que varían tanto como su *utilidad*. Mientras que, para algunos, querer y mimar (como una mamá o un papá), o llevarse bien (como una amiga/o) constituye el componente principal de la tarea

[4] He aquí una diferencia entre maestros y profesores. Mientras que, en los recuerdos del nivel primario de escolaridad, la *maestra buena* representa el personaje protagónico, en el nivel medio, ocupa ese lugar el *buen profesor*, caracterizado como aquel que sabe o sabe enseñar.

que los convoca, para otros, es sólo un elemento más. Asimismo, hay quienes apelan a una sonrisa, una caricia o al buen trato *para* (motivar, dominar, incentivar o encantar); mientras que otros maestros quieren, se acercan, se contactan y tocan porque sí, o acaso para reparar o saldar alguna deuda personal: "Trato de reparar cosas mías"; "Me llena el contacto con los chicos"; "El trabajo me alimenta".

Se nota en esta dimensión *afectivo-vincular* cierta *gradualidad* en el trato: está el que se acerca, el que se contacta, y el que toca (mima y besa). También encontramos a los que pretenden que la relación o el vínculo establecido trascienda el tiempo y el espacio escolar, y perdure por varios años.

Es interesante señalar que, en algunas historias, la vuelta a la escuela como maestro produce la reactivación de aspectos negativos o de puntos oscuros de la propia historia escolar que se pretenden *reparar*, *curar*[5], a fin de evitar que a otros les pase lo que uno padeció. Pero también la vuelta a la escuela permite re-encontrar/se con el escenario propicio que habilita lo que a uno le gusta hacer, lo que siempre soñó ("el sueño de ser maestra"), devolver lo que uno recibió o recibir el afecto de los niños y las niñas; esto último es lo que *llena*, alimenta o gratifica a varios de nuestros docentes.

Absolutamente relacionado con el tema de la afectividad, y en ciertos casos, con las vivencias personales, aparece en algunos relatos la *ayuda* que el maestro brinda a los alumnos, como otro ingrediente propio de la tarea de enseñar. Nuevamente en este caso, puede ser un aspecto central o complementario, en general, del afecto. En estas escenas, el maestro se muestra ayudando a los alumnos en los problemas familiares, sociales o escolares que estos presentan. Aquí también hay cierta gradualidad que va entre los que *escuchan* las dificultades y los que *resuelven* o intentan hacerlo, e incluso los que llegan a *posesionarse* de los problemas de los otros.

El personaje que va surgiendo a partir de estos rasgos recuerda, una vez más, a la *maestra buena* que nuestros maestros evocaron de la propia escolaridad, que es dulce, cariñosa, atenta, que se involucra con los problemas de los alumnos (contiene y comprende), los trata bien, los quiere, los individualiza y hasta, pasado el tiempo, los reconoce o identifica. Sin embargo, varios de estos maestros evocan otra cualidad que valoraron de sus antiguas maestras y que muchos se la adjudican a sí mismos: la *exigencia*. Aun los más amigos, pater-

---

[5] Se ha interpretado el deseo de educar del pedagogo alemán Friedrich Fröebel en la experiencia de su juventud desgraciada: "Es cuestión de rehacer, a través del niño, el camino que no ha podido recorrer en el seno de una familia armoniosa. La obra educativa será para él un modo permanente de cuidar, cuando no de curar, la herida original de su existencia" (Michel Soetard, citado en Meirieu, 2001a: 23).

nalistas o altruistas, *no quieren ser "demasiado" buenos* y representar al maestro o a la maestra carente de *dominio*, *manejo* de grupo. Estos maestros quieren ser buenos, pero no están dispuestos a perder el control de los que tienen a su cargo. En algunos casos, y para lograr este cometido, suelen recurrir a los gritos, a las sanciones disciplinarias o al exceso de actividad, incluso asumiendo el riesgo de parecerse al maestro o a la maestra *mala*. En estos relatos, el dominio o manejo del grupo de alumnos suele aparecer como una condición necesaria para poder enseñar.

El maestro que principalmente quiere y ayuda a sus alumnos suele referirse a ellos como "sujetos a" (querer, ayudar, escuchar, incentivar, motivar o disciplinar) "para que" (se superen, respondan, tengan ganas de estar en la escuela, aprendan, o al menos, permitan al maestro desplegar su actividad). Como sostuvimos en otro trabajo (Alliaud, 2002), la motivación junto con el acercamiento constituyen estrategias que suelen utilizar los principiantes para contener o lograr el dominio de grupo y, por qué no, para contenerse a sí mismos, en el sentido de aliviar la sensación de culpa que les ocasiona sentir que su incompetencia pedagógica perjudica a los niños: "Trabajo desde el afecto los aprendizajes"; "Con su dulzura, podía contenernos a todos". Hay sin embargo dos maneras de concebir a los alumnos, maneras que, muchas veces, conviven en un mismo relato. Los alumnos pueden representarse como seres dormidos, pasivos, a los que es necesario revivir, activar o resucitar ("incentivar", "motivar", "impulsar", "empujar"), o bien, se los representa como individuos a los que hay que apaciguar, calmar ("aquietar", "contener", "disciplinar", "encantar, "dominar") *para* los fines mencionados.

El privilegiar la dimensión afectiva o altruista de la profesión constituye versiones de un mismo discurso *moralizador-normalizador*, asociado a los orígenes de la profesión y re-editado por estos nuevos maestros en contextos educativos, políticos, sociales y culturales muy diferentes al de los comienzos del sistema educativo moderno. En este trabajo, no tenemos la intención de deslegitimar ese discurso ni su presencia en las visiones y prácticas de nuestros maestros, transmitido en su propia trayectoria escolar a través de prácticas específicas para ser finalmente producido y reproducido de nuevo en la escuela. Tampoco tenemos dudas acerca de estas dimensiones (afectiva y altruista)[6] como constitutivas de la tarea de enseñar, así como de otras ocupaciones en las que se pone en juego el trato con las personas. Ocurre que lo que suele aparecer como predominante puede

---

[6] Compárese con el capítulo 7 "Variaciones sobre la enseñanza y el cuidado". La falsa dicotomía entre educar-asistir, querer o ayudar, aparece allí tratada.

abordarse de diferentes maneras y aun puede relativizarse o problematizarse y hasta re-significarse, sobre todo, considerando la mutación que presentan los sistemas escolares modernos y las necesidades que estos cambios imponen a los docentes. Tal como se trata en este mismo libro[7], la apelación al mandato originario, en un contexto de resquebrajamiento de los pilares que sostenían la institucionalidad escolar, suele exacerbar en los docentes la responsabilidad individual en una empresa educativa que los supera, por lo que se presentan como contracara la imposibilidad o impotencia que esta carga genera. Pero además, al sobre-valorar la dimensión afectiva y altruista de la profesión, se pierde la especificidad de la función educativa encomendada a la institución escolar. La dimensión pedagógica queda así relegada (y los maestros *sobre-expuestos*) frente al protagonismo que asumen el afecto, la ayuda, la contención, el disciplinamiento y hasta la motivación, aspectos que muchas veces se visualizan como condicionantes necesarios para poder enseñar. Nos preguntamos, en este caso, si en el afán de estos maestros que se muestran preocupados y ocupados en motivar, querer y ayudar, queda lugar para que, en algún momento, acontezca el enseñar.

Hasta aquí, hemos presentado los rasgos predominantes que definen la enseñanza para nuestros maestros noveles. Sin embargo, en nuestro trabajo, también oímos otras voces. Para algunas de ellas, la tarea es algo más que ayuda y afectividad —o no es principalmente ayuda y afectividad—; y los alumnos no son sólo seres a los que acallar o a quienes reanimar. El afecto y la ternura aparecen conjugados con otros componentes, como *el saber, la norma y la autoridad*. El saber y la autoridad se presentan como competencias profesionales de los que enseñan, quizá, podríamos agregar, retroalimentándose mutuamente. Ello no significa la anulación o sumisión del otro (frente a uno que sabe todo y administra unilateralmente el poder que deviene de su posición) ya que, en las escenas escolares que estos maestros construyen, los alumnos suelen aparecer como protagonistas desde su alteridad. Los alumnos se presentan como *sujetos que* (piensan, resuelven, inventan, construyen), antes que como *sujetos para*. Aparecen en su diferencia o heterogeneidad dentro de la masa escolar a la que, además de querer, ayudar e individualizar, hay que enseñar y respetar. Los alumnos se presentan como *otros* que co-protagonizan las escenas que estos maestros producen.

En la educación y en la enseñanza, la visión hacia el otro no es una cuestión menor respecto de la propia actividad: "La existencia del Otro, cada vez que yo

[7] Compárese con el capítulo 2 "Grandezas y miserias de la tarea de enseñar".

actúo, en el sentido propio del término, plantea una cuestión: lo reconozco como tal en su alteridad radical, o acaso hago de él objeto de mis manipulaciones para que sirva a mi satisfacción" (Meirieu, óp. cit.). Como estructura interpretativa de la realidad, esta visión puede acarrear formas de percibir y expectativas frente al comportamiento o a las reacciones de los alumnos relacionadas con un producto para fabricar a partir de la propia acción, gesto o palabra. En tanto eso ocurra, su productor, fabricante o maestro podrá sentirse satisfecho (lleno o alimentado por su trabajo). Si bien varios de nuestros maestros apelan al discurso de la heterogeneidad, en el sentido de reconocer y atender las diferencias que presenta el grupo de alumnos, menos lo hacen respecto de la alteridad. En la tarea educativa, este reconocimiento implicaría dar, poner todo lo que podamos, hacer todo lo que está en nuestras manos con la finalidad última de posibilitar su liberación, su libertad:

> Quien tenga a su cargo la educación de alguien debe poner en ello toda su energía, ha de comunicarles los saberes y los *saber hacer* más elaborados, ha de equiparlo cuanto más mejor para que, cuando deba encararse sólo al mundo, pueda asumir lo mejor posible las opciones personales, profesionales o políticas que tendrá que tomar (ibíd.: 28).

Detenernos en los dichos y en las miradas hacia los otros (sus alumnos y sus docentes) que produjeron nuestros maestros mientras creaban su propio personaje nos proporcionó algunas piezas para armar los modelos que fuimos presentando. Hemos visto cómo los maestros se referían a sus propios docentes y cómo ese decir se iba conjugando con las predicaciones acerca de sí mismos.

Nuestros maestros novatos se muestran *activos*. La pregunta es en qué depositan su afán y su actividad. Preparan materiales novedosos, planifican, asisten a cursos de capacitación, intercambian información con sus colegas y con todos aquellos que reconozcan como *referentes*. Asimismo, en sus clases, se preocupan por sus alumnos y asumen, a veces con extrema exigencia y responsabilidad, el cuidado y la atención de todos ellos y de cada uno en particular. Pero, insistimos, la tarea específica encomendada a escuelas y a maestros es enseñar, transmitir, educar. Educar, en el sentido de "desarrollar la inteligencia formal" y también "desarrollar una inteligencia histórica capaz de discernir en qué herencias culturales se está inscripto. [Educar] es introducir a un universo cultural en el que los hombres han conseguido amasar" (Meirieu, 2001b: 24-25). Transmitir, o pasar a nuestros descendientes aquello que hemos recibido, como una necesidad que plantea la historia; esa *aventura* supone siempre recrear aquello que es *objeto* de la propia transmisión y, en este sentido, no

implica simplemente su mantenimiento o reproducción por parte de las nuevas generaciones (Hassoun, 1996). Desde esta perspectiva, la transmisión supone la liberación del otro y el reconocimiento de su alteridad. Hassoun encuentra en este juego transmisión-liberación, lo apasionante de la aventura:

> Lo que me resulta apasionante en la aventura propia de la transmisión es precisamente que somos diferentes de quienes nos precedieron y que nuestros descendientes es probable que sigan un camino sensiblemente diferente del nuestro... Y sin embargo es allí, en esta serie de diferencias, en donde inscribimos aquello que transmitiremos (ibíd.: 17).

Asumir la tarea educativa implicaría, desde estas percepciones, ser algo más que buenas personas, cordiales, afectuosas, altruistas, aunque algo exigentes. Como hemos visto, algunos de nuestros maestros incorporan el conocimiento, el saber, la autoridad, la transmisión, la comunicación, la crítica, la duda, la heterogeneidad, la alteridad y el protagonismo de los otros (alumnos) como los aspectos centrales de la tarea que desempeñan[8]. Otros parecen dedicados enteramente a brindar afecto y contención o a ayudar. Pero además, la educación entendida como transmisión y apropiación de los productos de la cultura y la civilización humanas por parte de las nuevas generaciones suele tener mala prensa entre los docentes *activos*[9], al quedar asociada con la *educación tradicional*. Los maestros parecen más proclives, en cambio, a las corrientes activistas o constructivistas, las que aparecen vinculadas con la actividad, la creatividad, la libre expresión, el trabajo en grupos y la individualidad.

A modo de conclusión

Queremos expresar que la riqueza de la investigación aquí expuesta consiste precisamente en negar la presencia de modelos *puros* de maestros. Las distinciones aludidas, ligadas a los diversos docentes, reflejan rasgos sobresalientes que conviven con otros menos evidentes. El afecto es un aspecto común, aunque dosificado de manera diferente. La enseñanza y el aprendizaje se presentan como tareas recurrentes, aunque concebidas de formas divergentes. Los contenidos, los valores aparecen, asimismo, en los relatos de varios docentes.

[8] Estas voces que también oímos en nuestro trabajo parecen no ser las de la mayoría que conforman el colectivo profesional. Según una encuesta realizada en el 2001, que llevó a cabo el IIPE/UNESCO en la Argentina, administrada a una muestra representativa de docentes, son menos de un tercio (Tenti Fanfani, 2005).

[9] Ibídem.

Las diferencias entre los alumnos, superadoras del modelo homogeneizador, también se presentan y, en algún caso, se tornan como expresión de preferencias o de favoritismos por parte de los maestros y, en varios, como el fundamento de propuestas pedagógicas *activas*.

De este modo, las visiones y representaciones que portan hoy estos maestros principiantes, y que pueden vincularse con sus propias trayectorias escolares (también sociales y culturales) así como con los núcleos originarios de la profesión que los convoca, tienen aspectos sobresalientes, pero no exclusivos ni excluyentes. Quizá sea sobre la base de estos componentes menos manifiestos o de menor evidencia, desde donde podamos imaginar el trabajo en los procesos de formación profesional, tanto inicial como permanente. Estas visiones y representaciones, que hoy portan quienes enseñan o intentan hacerlo, fueron social e históricamente producidas e individualmente entretejidas, recreadas por quienes pasaron por la escuela y retornan a ella como docentes. Contienen núcleos comunes y también, diferencias.

Suponemos que la formación de los docentes tendría que recuperar estas cuestiones que surgen del análisis de las narraciones que realizan los docentes y preguntarse sobre los propios procesos de transmisión puestos en juego en la preparación profesional de aquellos a quienes se les encomienda la tarea de enseñar. La integración entre los sentidos o fundamentos atribuidos a la enseñanza y las prácticas vividas o protagonizadas constituye un desafío que no es posible descuidar, sobre todo, cuando escuchamos que nuestros maestros desconfían de sí mismos a la hora de asumir la dimensión pedagógica de la tarea que los convoca.

Pensamos que, desde los espacios de formación profesional, resulta importante penetrar en los significados que los maestros o futuros maestros fueron construyendo y exponerlos a las teorías pedagógicas. Trabajar con los sujetos la experiencia escolar vivida, discutirla, confrontarla con otros y contrastarla con la teoría *pública* es uno de los pilares fundamentales que debería sostener la formación profesional, si se pretende actuar sobre la experiencia que los maestros noveles portan como producto de su pasaje previo por la escuela.

Sujetos escolarizados, formados y formateados que han vuelto a la escuela tras atravesar caminos diferentes. Las huellas y las marcas de esos recorridos están hoy presentes.